Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270766
Centre d'intérêt : 071

Fayol, Michel.

La compréhension des récits : bref bilan / par Michel Fayol. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1991.
9 f. ; 29 cm. -- (Séminaire sur la représentation ; 55)

"La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR".

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s) : Compréhension * Traitement de l'information * Lecture * Adulte * Enfant

L'objectif de ce document est de dresser un bilan (non exhaustif) des diverses approches ayant abordé la question de la compréhension des récits et de son développement. Pour ce faire, on traite d'abord des études sur la compréhension des récits par l'adulte et ensuite par l'enfant. Dans les deux cas, le problème de la compréhension est posé à partir de trois perspectives: la première s'inspire des grammaires narratives; la deuxième s'attache à l'organisation des événements relatés; la troisième se préoccupe du traitement en temps réel qui conduit à l'élaboration d'un modèle mental ou d'un modèle de situation.

Type de document :

9270766

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

cirade

Université du Québec à Montréal

9270766

La compréhension des récits
Bref bilan

par Michel Fayol
Laboratoire d'Étude des Acquisitions
et du Développement
Université de Bourgogne, Dijon, France

Séminaire sur la Représentation
15 février 1991 - nº 55

CIRADE, UQAM, mai 1991

Note: La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR.

L'objectif de cette brève note est de dresser un bilan (non exhaustif) des diverses approches ayant abordé la question de la compréhension des récits et de son développement. Pour cela, on traitera d'abord des acquis concernant l'adulte. On s'attachera ensuite à l'étude du développement. On évoquera en conclusion, les problèmes qui subsistent.

1. COMPRENDRE DES RÉCITS: ÉTUDES CHEZ L'ADULTE

L'étude de la compréhension de récits par l'adulte s'organise autour de trois grandes approches: la première s'inspire des grammaires narratives; la deuxième s'attache à l'organisation des événements relatés; la troisième, elle-même composite, se préoccupe du traitement en temps réel qui conduit à l'élaboration d'un "modèle mental" (Johnson-Laird 1983; ou d'un "modèle de situation" (Kintsch 1979).

1.1 Les grammaires narratives

Apparues en 1977 (Mandler & Johnson 1977) elles sont le produit d'une double influence: celle de la linguistique chomskyenne; celle liée au souci de dépasser le cadre de la phrase. Dans cette perspective, le choix du récit tient au fait qu'il s'agit sans doute du type textuel le plus universel et le plus régulier (cf. Fayol 1985). De là la possibilité de le formaliser sous forme de règles permettant de produire "tous et rien que des récits".

La formalisation elle-même comporte deux aspects. D'une part, des règles de réécriture. D'autre part, des catégories en nombre limité (Cadre / Événement / Réaction / Tentative / Résultat / Fin) et des relations (Permettre / Initier / Motiver / Entraîner).

Les prédictions concernent, d'une part, le poids relatif des différentes catégories et d'autre part, l'impact de l'ordre des constituants. Les données empiriques recueillies font clairement apparaître que:

- la compréhension est d'autant meilleure que l'ensemble des constituants est présent et ordonné canoniquement;
- les rappels sont d'autant meilleurs que le texte initial suit l'ordre canonique. Toutefois, certains constituants sont plus fréquemment rappelés que d'autres: Cadre / Début / Résultat;
- l'étude des raisons de ce rappel différentiel conduit à rechercher s'il résulte de modifications de l'encodage et/ou de la récapération.

Les résultats obtenus révèlent que:

- les débuts et fins d'épisode sont lus plus lentement que les constituants intermédiaires; de plus, parmi ceux-ci, on relève d'importantes variations de temps de lecture.
- le rappel différentiel des constituants (i.e. le "level-effect") semble essentiellement lié à des problèmes d'accessibilité lors de la récupération (Yussen *et al.* 1988). En effet, les épreuves de reconnaissance ne font apparaître aucune différence d'accès en fonction des constituants (Yekovich et Thorndyke 1981). En effet encore, les changements de perspective suivant la lecture ou l'audition révèlent que les sujets sont capables de récupérer des informations ne correspondant par à leur perspective d'encodage (Bloom 1988).

En somme, s'il existe indéniablement une corrélation entre, par exemple, durée de lecture et taux de rappel, il ne s'ensuit pas que les éléments lus le plus rapidement n'ont pas été encodés (Cirilo et Foss 1980). Les problèmes semblent se poser essentiellement au niveau de la récupération.

- Les tâches de jugement d'importance aboutissent à un large consensus inter-sujets. Toutefois, l'importance ainsi déterminée n'entraîne pas nécessairement l'insertion des informations estimées importantes dans les rappels ou les résumés (Bower 1982).

En résumé, l'approche en termes de "grammaire narrative" a permis de mettre en évidence l'impact de "l'ordre canonique" sur la compréhension, l'encodage et la récupération des informations. En revanche, les explications fournies relativement au rappel différentiel des constituants, aux variations de temps de lecture et aux différences dans les jugements d'importance restent assez peu satisfaisantes.

1.2 Scripts et chaînes causales

La perspective adoptée conduit à aborder moins le texte lui-même que l'organisation des faits qu'il relate. Les événements et états sont considérés comme structurés selon des *schémas* ou des *scripts* (Fayol et Monteil 1988), c'est-à-dire selon des bases de connaissances plus ou moins denses et organisées.

Schémas et *scripts* concernent des situations prototypiques et comportent des variables avec des valeurs typiques, instanciables par défaut. Ils fonctionnent comme des systèmes de reconnaissance évaluant l'adéquation des données aux connaissances antérieures. Ils interviennent lors de la compréhension en contraignant l'interprétation et en guidant les inférences. Lors de la récupération, ils peuvent induire des intrusions thématiques et des fausses reconnaissances.

1.3 Le traitement des textes

Les "grammaires narratives" comme les analyses en "chaînes causales" traitent la compréhension de récits comme un processus de résolution de problème, en l'abordant donc comme une activité de très haut niveau (cf. Rumelhart, 1975). Or, l'élaboration d'un "modèle mental" passe nécessairement par l'articulation de deux grandes catégories d'activités: l'une de

prise d'information perceptive et de traitement linguistique; l'autre de gestion des connaissances en mémoire. Cette articulation s'effectue de plus sous la contrainte d'une capacité limitée de traitement de l'information.

C'est pour rendre compte de ce traitement sous contrainte de capacité limitée que Kintsch et Van Dijk (1978; Van Dijk et Kintsch 1983) ont élaboré leur modèle de compréhension. Le texte se trouve analysé en propositions traitées par cycles de 6 à 10 et organisées de manière hiérarchique en un "graphe". La subordination est déterminée par la répétition d'un argument.

À chaque cycle, plusieurs propositions sont mises en relation et certaines d'entre elles sont sélectionnées pour être conservées (les plus importantes et les plus récentes). À chaque étape, le "compreneur" doit mettre en relation les propositions nouvelles avec celles déjà traitées. Si elles partagent un concept commun, cette mise en relation s'effectue automatiquement (par "argument overlap"). En l'absence de concept commun, le "compreneur" revient en arrière pour rechercher parmi les concepts antérieurement traités (reinstatement search). S'il n'en découvre aucun dans les cycles précédents, il peut soit effectuer une inférence soit, s'il n'y parvient pas, construire un nouveau graphe.

Le traitement en temps réel du texte dépend de trois paramètres:

- la capacité de la M.C.T., elle-même dépendante de la base de connaissances;
- la base de connaissances et le but de compreneur qui permettent à celui-ci de sélectionner les propositions à retenir d'un cycle au suivant;
- la lisibilité du texte qui dépend du nombre de recherches à effectuer en mémoire.

Les données empiriques recueillies ont permis de vérifier l'impact de ces paramètres.

Toutefois, les analyses conduites par Kintsch et Van Dijk restent relativement éloignées de la prise en considération des facteurs linguistiques. En fait, seule la répétition d'arguments est retenue comme critère. Il a donc fallu compléter l'approche de ces auteurs par l'étude de mécanismes plus précis de pris en compte et de traitement de dimensions linguistiques.

Par exemple, l'un des problemes cruciaux que soulève la construction du graphe de cohérence concerne la détermination du "topique" du texte et, pour ce qui concerne les récits, du "héros". Or, les recherches empiriques conduites mettent en évidence que le premier personnage mentionné dans un énoncé jouit d'un privilège: il est le plus facilement accessible. Il est aussi celui dont la reprise thématique s'effectue majoritairement en position "sujet" dans les énoncés ultérieurs. Il est enfin celui qui permet les calculs anaphoriques les plus rapides, et cela malgré les changements d'épisodes. En somme, le "héros" se trouve d'emblée désigné et traité de manière à favoriser sa disponibilité en mémoire.

2. COMPRENDRE DES RÉCITS: ÉTUDES CHEZ L'ENFANT

Comme en ce qui concerne l'adulte, le problème de la compréhension chez l'enfant pourrait être posé à partir de trois perspectives: grammaires narratives; organisation des événements; traitement des indices linguistiques. Or, un bilan de la littérature fait apparaître que, seules, les deux premières ont été développées de manière conséquente.

2.1 Les grammaires narratives

Là comme chez l'adulte, les prédictions concernent le poids relatif des différentes catégories narratives et l'impact de l'ordre des constituants. Les recherches conduites mettent en évidence que:

- la compréhension est d'autant meilleure que tous les constituants sont présents et ordonnés canoniquement.
- les différents constituants ont des probabilités de rappel différentes. Le patron obtenu est le même que chez les adultes, et cela apparemment indépendamment des cultures.
- la prise en compte de l'ordre canonique présente un développement très caractéristique. Il semble qu'il faille attendre l'âge de 4 ans pour que le rappel d'une séquence narrative soit meilleur avec une présentation canonique qu'avec une présentation aléatoire (Wimmer, 1980). Au cours de la période suivante, les sujets semblent rétablir de manière *rigide* et *automatique* la suite standard, même si la consigne leur demande explicitement de ne pas le faire; en somme, l'enfant utilise l'ordre canonique mais ne le contrôle pas. Enfin, une certaine flexibilité réapparaît, qui autorise des rappels de type littéral ne suivant pas nécessairement l'ordre canonique (Buss *et al.* 1983).
- la tentative de dissociation des rôles respectifs de *l'encodage* et de la *récupération* dans le rappel différentiel et ordonné des catégories a conduit à faire apparaître des faits sensiblement identiques à ceux relevés auprès des adultes:

  - dans une tâche de lecture (à partir de 7 ans) les débuts et (à un moindre degré) les fins d'épisode sont lus plus lentement que les constituants intermédiaires (Frochot *et al.*, 1987).
  - le rappel différentiel des constituants semble surtout lié à des problèmes d'accessibilité lors de la récupération.

En revanche, les tâches de jugement d'importance donnent des résultats très différents de chez l'adulte. Il semble que très longtemps (jusqu'à 9-10 ans), les enfants aient des difficultés à établir consciemment une hiérarchie des informations (Yussen *et al.* 1980). Ce fait est d'autant plus surprenant que:

- d'une part, leurs patrons de rappel sont semblables à ceux rencontrés chez les adultes: la hiérarchie des catégories est la même.
- les jugements de narrativité ("est-ce que cela fait une histoire?") semblent relativement précoces (Stein et Policastro 1985).

Il reste que les scores de compréhension comme les taux de rappel ne varient pas seulement en fonction des aspects structuraux. La connaissance du domaine par les enfants intervient aussi.

2.2 L'influence des domaines de référence

Beaucoup moins de travaux sont disponibles relativement à cette perspective et l'interprétation des phénomènes mis en évidence est assez souvent problématique. Deux grandes directions de recherches sont concernées: la première a trait aux inférences; la seconde aux chaînes causales.

On sait que, à tous les niveaux de scolarité, le succès à l'effectuation des inférences contextuelles (i.e. portant sur les antécédents et conséquents) est un des meilleurs prédicteurs de la qualité des rappels libres (Paris 1980). Toutefois, un net développement se manifeste. Selon Paris et Upton (1976), ce développement ne serait pas dû seulement à l'accroissement des capacités mémorielles. Il résulterait aussi de l'utilisation par les plus âgés de *stratégies* peu mises en oeuvre spontanément par les plus jeunes et même par les faibles lecteurs (plus âgés; cf. Paris et Myers II, 1981).

Plus récemment, les travaux d'Ackerman (1984) ont fait apparaître, dans une tâche d'intégration d'informations parfois contradictoires au sein de la même histoire, que même les enfants de 6-7 ans parvenaient à détecter et à traiter les incongruences à condition que les contraintes de stockage et de traitement ne soient pas trop importantes. En somme, les échecs ou difficultés seraient dus à des problèmes de charge cognitive.

Pourtant, la plus ou moins forte charge cognitive n'explique pas tout. Thompson et Myers (1985) ont en effet montré que l'effectuation d'inférences portant sur des "causes" physiques était plus facile que lorsque ces inférences concernaient des "causes" psychologiques.

Il apparaît donc clairement que, le plus souvent, les enfants (notamment de 6 à 9 ans) n'effectuent pas aussi bien et aussi fréquemment que les adultes les inférences. Trois grands types de raisons sont invoqués: la faiblesse et/ou le niveau d'organisation des bases de connaissances; la capacité limitée de traitement; la non utilisation de stratégies (pour des raisons à déterminer). Les recherches portant sur les chaînes causales permettent de compléter quelque peu ces informations.

Van den Broek (1989) a montré que, chez les enfants de 8 ans comme chez les adultes, le nombre de relations causales qu'entretient un item avec les autres dans le même texte est un déterminant essentiel des jugements d'importance. Toutefois, les sujets les plus jeunes, bien qu'ils effectuent des inférences, tendraient à n'opérer que dans le cadre d'un seul épisode: ils auraient des difficultés à mettre en relation des informations appartenant à des "blocs" différents même s'ils sont capables de le faire.

En résumé, l'étude des inférences comme celle des jugements d'importance fait apparaître que même les jeunes sujets sont capables d'effectuer des inférences. Toutefois, la mise en oeuvre de celles-ci semble limitée par plusieurs facteurs:

- la densité et l'organisation des bases de connaissances; ceci expliquerait les difficultés à combler les manques portant sur, par exemple, l'absence de mention explicite d'un instrument.
- la capacité de traitement: on sait que la vitesse de traitement est plus lente chez l'enfant que chez l'adulte (Kail, 1986). Il s'ensuit que les risques de surcharge cognitive sont beaucoup plus élevés et cela d'autant plus que le texte lui-même nécessite des mises en relation entre éléments éloignés.
- certaines caractéristiques individuelles. Par exemple, Freeland et Scholnick (1987), ont relevé une interaction complexe entre la structure causale des textes et les performances d'enfants ayant des scores différents à des épreuves de raisonnement causal.
- la disponibilité et la mobilisation de stratégies orientées vers l'intégration des informations et nécessitant une activité contrôlée de mise en relation; activité qui ne semble pas aller facilement de soi (Zabrucky et Ratner 1986).

3. CONCLUSION

Les résultats obtenus, chez l'enfant comme chez l'adulte, relativement à la compréhension de récits font apparaître l'impact de trois dimensions:

- une dimension (super-) structurelle associée semble-t-il à l'organisation conventionnelle stéréotypée du récit. Cette dimension semble particulièrement importante pour ce qui concerne l'organisation en mémoire des faits et leur récupération ultérieure. Elle permet d'expliquer le caractère hiérarchique des informations rappelées. Une connaissance insuffisante et/ou une utilisation inefficace de cette dimension entraînent des chutes de performance en rappel comme en reconstitution (Rahman et Bisanz 1986).
- une dimension conceptuelle liée à la densité et à l'organisation des bases de connaissances ainsi, peut-être, qu'à la plus ou moins grande facilité de mobilisation et/ou d'utilisation d'opérations cognitives telles que les inférences causales. Cette dimension permet d'expliquer la plus ou moins grande facilité d'effectuation des inférences, d'intégration en une représentation globale et d'évaluation consciente de la

hiérarchie des informations. Une connaissance insuffisante du domaine évoqué semble entraîner des difficultés sur ces trois aspects.

- une dimension processuelle relative au traitement en temps réel des marques linguistiques. Abordée depuis peu chez l'adulte, cette dimension n'a que très rarement été envisagée chez l'enfant. Seuls les auteurs ayant travaillé sur la production ont évoqué certains problèmes concernant les articles, les pronoms, les formes verbales, etc. Tout ou presque reste à faire en ce qui concerne la compréhension. Or, il s'agit là d'un champ d'autant plus délicat à aborder que, chez l'enfant, s'ajoutent aux difficultés conceptuelles et linguistiques les limitations dues à la faiblesse de la capacité de traitement (quelle que soit l'interprétation qu'on en donne).

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre Interdisciplinaire de Recherche sur
l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. A,
Montréal, Québec
H3C 3P8

Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherche
sur l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
Conception graphique: Pestratto Prévost